

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Production terminale de programme : Article de vulgarisation scientifique

La présence attentive, un outil pédagogique?

par

Caroline Element

Production terminale présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement collégial (MEC) : Bloc innovation et développement professionnel

Mai 2021

© Caroline Element, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Rapport du projet d'innovation sous la forme  
d'un article de vulgarisation scientifique

par

Caroline Element

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Christelle Lison  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Nathalie Marceau  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Projet d'innovation accepté le 31 mai 2021

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE D’OÙ ÉMANE LE PROJET .....	2
1.1 La présence attentive et le stress .....	4
1.1.1 Qu’est-ce la présence attentive? .....	4
1.1.2 La pratique de la méditation.....	5
1.1.3 Qu’est-ce que le stress? .....	5
2. LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE .....	6
3. LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET .....	8
3.1 La sélection des participants .....	8
3.2 De la conception à l’implantation des ateliers .....	8
3.2.1 Le format des rencontres .....	9
3.2.2 Le matériel utilisé.....	9
3.2.3 La cueillette de données .....	11
3.2.4 Application des normes éthiques .....	13
4. ET QUE DISENT LES RÉSULTATS? .....	13
4.1 Taux de participation aux ateliers .....	13
4.2 Appréciation des ateliers .....	14
4.3 Le plus apprécié des ateliers .....	16
4.4 Le moins apprécié des ateliers .....	16
4.5 La pratique de la présence attentive au quotidien .....	17
4.6 La pratique de la méditation à la maison .....	17
4.7 Le taux d'intérêt à poursuivre la pratique des exercices appris en ateliers. ....	17
4.8 Les impacts de la participation aux ateliers sur la gestion du stress. ....	18
5. CRITIQUE DE LA DÉMARCHE .....	20
5.1 Les limites .....	20
5.2 Les retombées .....	20
CONCLUSION .....	22
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	24

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Thèmes des ateliers. ....	11
Tableau 2. Compilation de l’appréciation des ateliers.....	15

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

IBPA	Intervention basée sur la présence attentive
MBSR	Mindfulness – Based reduction program
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
TGIL	Techniques de gestion et d'intervention en loisir

*« Pendant les cinq ou dix premières années, ne dites à personne que vous méditez. À chaque fois que vous ressentez le besoin de dire à quelqu'un que vous méditez, allez poser votre derrière sur un fauteuil et méditer quelque part. »*

*Jon Kabatt-Zinn*

## REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pu voir le jour sans les étudiants du cours *Autofinancement* (391-419-JR) qui se sont tous engagés dans mon projet d'innovation hors de l'ordinaire. En cette période difficile de pandémie mondiale, ce projet a pris tout son sens. Leur participation motivante et sincère a grandement contribué à la réussite de mon projet; mes plus sincères remerciements.

Je remercie chaleureusement Caroline Cloutier, conseillère pédagogique et répondante locale Performa, qui m'a donné l'idée de la présence attentive et qui, avant la pandémie, m'accueillait dans son bureau pour brasser des idées afin de mener efficacement ce projet d'innovation.

Je remercie Nathalie Marceau, ma professeure, qui tout au long des deux années de la maîtrise a cru en mon projet et toujours trouvé les bons mots pour m'encourager et me conseiller. J'aimerais remercier mes deux collègues de classe, Kim et Marianne, pour vos commentaires et suggestions, vos encouragements et pour nos moments de défoulement.

J'aimerais remercier ma collègue Émilie, enseignante en Gestion et intervention en loisir du Cégep de Saint-Jérôme, qui m'a remonté le moral dans les moments de découragement et qui a lu certains travaux et partagé ses commentaires. Ensuite, ma collègue Isabelle qui a complété sa maîtrise en enseignement collégial en même temps que moi et qui a su elle aussi me soutenir et me conseiller dans les moments difficiles.

Maintenant, un immense merci à mes proches qui ont été d'un accompagnement hors pair. Mon chum François qui a cru en moi et qui m'a encouragée et soutenue tout au long de ma maîtrise. Il a gardé le fort quand je passais mes fins de semaine à rédiger. Un merci arc-en-ciel à Émile, mon garçon, qui durant le confinement s'est occupé avec ses Lego et avec Amos d'Aragon pour me laisser rédiger; ses massages quand j'avais mal au cou étaient super efficaces! Merci à mes amies si précieuses, Annik et Caroline, qui depuis 34 ans sont toujours là pour m'écouter et m'encourager. Et finalement un merci tout spécial à ma maman qui a toujours cru en moi et qui m'a préparé la meilleure soupe aux légumes!



## INTRODUCTION

Les manifestations de stress semblent de plus en plus présentes chez la clientèle collégiale, plus particulièrement chez des étudiants<sup>1</sup> du programme de Techniques de gestion et d'intervention en loisir (TGIL). À la suite de cette observation, un projet d'innovation pédagogique portant sur la pratique de la présence attentive a semblé une approche intéressante à expérimenter. Une recension des écrits a démontré que des interventions basées sur la pratique de la présence attentive confirment la pertinence et l'efficacité de cette approche pour diminuer le stress.

Ce projet d'innovation pédagogique est réalisé dans le cadre de la démarche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*). Cette recherche-intervention permet une réflexion sur la pratique enseignante en expérimentant une approche pédagogique innovante qui sera partagée ultimement auprès de la communauté collégiale (Bélisle, Lison et Bédard, 2016).

La planification et l'implantation ont été effectuées à l'automne 2020, dans un contexte de pandémie mondiale (COVID-19). Ce projet est basé sur un cadre conceptuel composé de deux concepts : la présence attentive et le stress. Le présent travail a pour objectif de présenter un rapport d'innovation sous la forme d'un article de vulgarisation scientifique.

---

<sup>1</sup> Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

## **La présence attentive<sup>2</sup>, un outil pédagogique?**

### **Sous-titre : Une expérience positive sur la gestion du stress**

Vous êtes-vous déjà demandé comment outiller vos étudiants pour mieux gérer leur stress? Ce fut la question qui a amorcé l'idée du projet d'innovation pédagogique portant sur la pratique de la présence attentive auprès d'un groupe d'étudiants de Techniques de gestion et d'intervention en loisir (TGIL) au Cégep de Saint-Jérôme. Guidés par la démarche SoTL (*Scholarship of teaching and learning*), nous témoignons dans cet article des résultats de cette expérimentation, ainsi que des retombées et des limites qui pourraient être réinvesties dans vos milieux.

#### **1. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE D'OÙ ÉMANE LE PROJET**

Selon les résultats d'un sondage provincial portant sur les étudiants des cégeps de Gaudreault, Normandeau, Jean-Venturoli et St-Amour (2018), la gestion du stress est une problématique identifiée par près du tiers des répondants (29,7 %) et un étudiant sur deux (48,5 %) révèle avoir éprouvé des difficultés à contrôler son stress. Plusieurs symptômes cognitifs peuvent se manifester en raison des effets du stress, soit des difficultés de concentration,

---

<sup>2</sup> Pour ce projet d'innovation, le terme « présence attentive » a été retenu. Telle que soulignée par Berghmans et Herbert (2010), l'utilisation du mot *conscience* comporte de nombreux pièges sémantiques et peut avoir diverses significations (p. ex. avoir une liberté de conscience, perdre ou reprendre conscience). L'expression a été retenue en référence à Kabat-Zinn (2003) qui précise « qu'une personne est présente de manière attentive lorsqu'elle est attentive à son expérience (interne-externe), tel qu'elle se déploie dans l'instant présent, et ce, sans jugement » (p. 145).

l'indécision ou encore les réactions émotionnelles fortes telles que la tristesse, l'irritabilité, le sentiment d'être inutile, la perte d'espoir et de plaisir, la fatigue et la culpabilité, selon Lesage, Bernèche et Bordeleau (2010). Ces symptômes correspondent aux observations faites auprès des étudiants de troisième année par les enseignants du programme TGIL.

En cinquième session du programme TGIL au Cégep de Saint-Jérôme, les étudiants (n=29) doivent mobiliser l'ensemble des acquis liés aux compétences du programme en réalisant des projets d'envergure se rapprochant des tâches authentiques d'un technicien en loisir. Dans le cours projet Autofinancement, en équipe de quatre ou cinq étudiants, ils réalisent une levée de fonds pour un organisme de leur choix dans le but de remettre un montant minimum de 500 \$. À travers les étapes de l'organisation de ce projet, ils appliquent les diverses compétences acquises depuis le début de programme. Étant donné qu'il s'agit d'un projet réel, de vraies difficultés sont rencontrées telles que trouver des commanditaires, vendre des billets, faire des appels, prendre des décisions, etc. Dès la mi-session, les enseignants constataient une augmentation du stress et surtout que les étudiants avaient de la difficulté à gérer ce stress.

Nous observons qu'en situation de stress, les étudiants avaient davantage tendance à procrastiner, à se désorganiser, à mal dormir, à réagir impulsivement et à devenir impatients envers leurs collègues de classe. Lorsqu'ils n'arrivaient plus à gérer leur stress, les absences se faisaient de plus en plus nombreuses et certains allaient même jusqu'à abandonner des cours à quelques semaines de la fin de session. Les absences déstabilisaient les membres des équipes projet et créaient parfois du découragement. Cela pouvait affecter également leur motivation, leurs apprentissages et leur réussite comme le soulignent Martineau, Beauchamp, Marcotte (2017).

À la suite de ces constats, nous nous sommes demandée ce que nous pouvions faire pour aider les étudiants. Après avoir consulté plusieurs ouvrages sur la gestion du stress, l'idée de pratiquer la présence attentive est apparue comme projet d'innovation pédagogique. Nous souhaitons concevoir un programme non psychothérapeutique visant à éveiller les étudiants, en classe, à la présence attentive. Le présent projet d'innovation tente de répondre à la question suivante : quelles sont les retombées des ateliers de pratique de la présence attentive sur les étudiants et plus particulièrement, sur la gestion de leur stress? Trois objectifs spécifiques ont été fixés pour ce projet :

- 1) Documenter l'implantation des ateliers de présence attentive;
- 2) Documenter la mise en œuvre des ateliers de présence attentive après l'implantation des ateliers;
- 3) Déterminer les effets des ateliers sur la gestion du stress.

## **1.1 La présence attentive et le stress**

Pour concevoir ce projet d'innovation pédagogique, nous nous sommes basée sur deux concepts clés : la présence attentive et le stress.

### *1.1.1 Qu'est-ce que la présence attentive?*

Selon Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Specia, Velting et Devins (2004), être présent de manière attentive consiste à diriger volontairement son attention vers ce qui se vit dans le moment présent. Ces mêmes auteurs expliquent que la pratique de la présence attentive amène à une attitude d'ouverture envers l'expérience émotionnelle en observant

avec curiosité et sans volonté, sans modifier ni éviter les différentes pensées, émotions ou sensations corporelles surgissant à l'esprit et en capturant le focus attentionnel. C'est, en d'autres termes, réguler notre attention de façon à être alerte et vigilant vis-à-vis ce qui se déroule en soi et autour de soi, instant après instant.

### *1.1.2 La pratique de la méditation*

Selon Poitras (2017), la présence attentive se cultive avec la méditation, qui est l'une des pratiques formelles d'entraînement de l'esprit. La pratique régulière de la méditation apporte plus de sagesse et de lucidité devant toutes les turbulences vécues dans la vie. S'arrêter pour méditer aide à comprendre la nature de la pensée, enrichit les états d'âme, aide à leur régulation et permet de développer une meilleure capacité de concentration pour travailler ou réfléchir. La méditation facilite le changement d'attitude et est en lien avec le bien-être. Selon Kabat-Zinn (2003), lorsque l'on médite, on ne se coupe pas du monde, mais nous nous relient plus fortement et plus intelligemment à lui. Les études sur la pratique de la méditation basée sur la présence attentive démontrent qu'elle affecterait, entre autres, le fonctionnement du cerveau (physiologie et morphologie). Cela engendrerait des changements positifs sur le fonctionnement cognitif et émotionnel (Grégoire, Lachance et Richer, 2016).

### *1.1.3 Qu'est-ce que le stress?*

Le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984) postule que ce ne sont pas les événements eux-mêmes qui déterminent l'apparition d'un état de stress, avec ses conséquences négatives sur la santé physique et mentale des individus. Ce qui est déterminant, ce

sont les perceptions et le vécu de ces événements. Ainsi, ils définissent le stress comme étant une relation entre la personne et son environnement qui est évaluée par la personne comme tarissant ou excédant ses ressources et menaçant son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984).

Le stress, lorsqu'il devient chronique, aurait des effets toxiques sur le cerveau (Souza-Talarico, Marin, Sindi et Lupien, 2011). Ces auteurs mentionnent que, sur le plan physiologique, les individus qui y sont exposés présentent notamment un taux de cortisol sanguin élevé ainsi que des modifications dans la synthèse et le relâchement de certains neurotransmetteurs qui ont des répercussions sur la santé physique et psychologique. Le corps possède une réserve limitée d'énergie, ce qui a pour conséquence de réduire l'apport de sucre au cerveau affectant ainsi la taille des hippocampes. Le cortisol serait l'un des facteurs responsables des effets néfastes du stress sur la mémoire (Frodl et O'Keane, 2013), limitant les capacités d'encodage et de récupération des informations et affectant ainsi les processus d'apprentissages (Kirschbaum, Pirke et Hellhammer, 1993).

## 2. LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

Au cours des dernières années, les études sur la pratique attentive en milieu scolaire ont été réalisées par l'application de programmes d'intervention basés sur la présence attentive (IBPA) ou à partir du programme de réduction du stress (Mindfulness-based Stress Reduction Program – MBSR) de Kabat-Zinn (1990), qui combine des techniques de méditation par la présence attentive et des exercices de yoga. L'objectif est d'apprendre aux participants comment intégrer la présence attentive dans leur quotidien et de cultiver des pratiques (p. ex. la méditation assise). Ce

programme est idéalement enseigné en groupe pour favoriser la pratique en communautés (Grégoire, Lachance et Richer, 2016).

Il est important de souligner que la majorité des études sur la pratique de la présence attentive en milieu scolaire ont été menées auprès d'enfants du primaire, du secondaire ou d'étudiants universitaires, et ce, pour la plupart auprès d'une clientèle clinique. À ce jour, aucun programme similaire non clinique n'a été créé et validé scientifiquement en milieu scolaire québécois de niveau collégial. Grégoire, Lachance et Richer (2016) ont fait une recension des recherches sur la pratique de la présence attentive et il y est mentionné que la majorité des études en milieu scolaire ont été menées auprès d'enfants du primaire ou de jeunes adolescents. Toutefois, les écrits scientifiques consultés, portant sur d'autres clientèles, nous ont confirmé la pertinence de développer un projet d'innovation sur la pratique de la présence attentive auprès d'étudiants du collégial afin de répondre à la problématique initiatrice de ce projet. Les écrits scientifiques nous confirment que la pratique de la présence attentive a des incidences sur l'autorégulation des émotions (Semple, Lee, Rosa et Miller, 2010); la diminution et la gestion du stress (Gosselin et Turgeon, 2015); le pilote automatique (Malboeuf-Hurtubise et Lacourse, 2016); la concentration (Hjeltnes, Binder, Moltu et Dundas, 2015); l'adhésion à la pratique de la présence attentive (Paquin, 2018); et les apprentissages chez les adolescents (Biegel, Brown, Shapiro et Schubert, 2009). En nous appuyant sur ces écrits, nous avons développé douze ateliers portant sur différents thèmes, inspirés de divers programmes d'interventions basés sur la présence attentive.

### 3. LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Différentes étapes devaient être respectées pour le bon déroulement du projet. Le devis méthodologique choisi pour ce projet d'innovation est le devis recherche-intervention (Paillé, 2007). L'échéancier de l'implantation du projet d'innovation était basé sur les sept étapes présentées dans ce devis.

#### 3.1 La sélection des participants

Lors de la remise du plan de cours, le projet a été présenté aux étudiants. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire et ils pouvaient se désister sans conséquence à tout moment au cours du projet. Les 29 étudiants inscrits au cours ont accepté de participer.

#### 3.2 De la conception à l'implantation des ateliers

L'implantation du projet d'innovation a eu lieu à l'automne 2020 dans le cadre du cours Autofinancement. Les activités de préparation et d'élaboration de l'expérimentation se sont déroulées selon les délais prévus. L'expérimentation a été modifiée à cause de la COVID-19 : elle a commencé une semaine plus tard et certains ateliers ont eu lieu à distance. Les ateliers se déroulaient sur deux périodes différentes : à distance, le mardi (un seul groupe, n=29) et en présence, les mercredis (n=15) et les jeudis (n=14). Le tout s'est échelonné sur une période de six semaines. Les ateliers ont commencé le 6 octobre 2020, avec une pause à la semaine du 11 octobre (semaine de mise à jour), pour se terminer le 18 novembre 2020.



### 3.2.1 *Le format des rencontres*

Chaque mardi, l'atelier de pratique de présence attentive se déroulait sur Zoom. En début d'atelier, nous présentions le thème abordé et par la suite avait lieu une méditation de 10 à 20 minutes. Ces ateliers étaient enregistrés (en accord avec les participants) afin de remédier aux difficultés de connexion ou de disponibilité.

Le deuxième atelier de la semaine avait lieu en présentiel, soit le mercredi ou le jeudi selon le groupe. Il débutait par une présentation du thème, suivie d'une pratique de méditation<sup>3</sup> de 15 à 20 minutes et se terminait par une discussion de 20 à 25 minutes sur le thème abordé lors de la méditation. Par les discussions, les étudiants réfléchissaient aux différents moyens d'appliquer les apprentissages en lien avec la méditation pratiquée dans leurs gestes et leurs actions au quotidien (p. ex. en stage, au travail, dans les travaux d'équipes, avec leurs amis, etc.).

### 3.2.2 *Le matériel utilisé*

Des fiches guides décrivant l'intention de l'atelier, le thème abordé, l'exercice de méditation réalisé en groupe (hyperlien pour retrouver la méditation en ligne), les suggestions

---

<sup>3</sup> Initialement, nous souhaitions pratiquer la présence attentive de différentes manières telles que de réaliser des méditations disposées en cercle sur une chaise ou un coussin, pratiquer le yoga, faire de la marche en présence attentive, etc. Nous avons modifié les pratiques selon les règles sanitaires de la santé publique, en lien avec la COVID-19.

d'exercices à faire à la maison, ainsi que les questionnaires à remplir après l'atelier étaient remis aux participants par courriel avant chaque atelier.

Pour construire les ateliers ainsi que les thèmes associés, la praticienne-chercheuse s'est inspirée de Gagnon (2018), de Malboeuf-Hurtubise et Lacourse (2016) et du programme de réduction du stress basé sur la présence attentive (MBSR) créé au début des années 1980 par Kabat-Zinn, chercheur américain en médecine (voir tableau 1). Les thèmes servent à guider les participants dans l'exploration de leurs expériences de méditation. Telle que décrite par Grégoire, Lachance et Richer (2016), la méthode présente divers aspects :

L'objectif du MBSR est d'apprendre aux participants comment intégrer la présence attentive dans leur vie quotidienne. L'accent est mis sur l'apprentissage expérientiel de façon à ce qu'ils puissent cultiver des pratiques de présence attentive à la fois formelles (p. ex. la méditation assise) et informelles (p. ex. plus de présence et de vigilance aux activités de la vie quotidienne). L'objectif est de développer des ressources internes auxquelles ils auront recours longtemps après la fin du programme, notamment lorsqu'ils feront face à des difficultés (p. 72).

Tableau 1. Thèmes des ateliers

<b>Ateliers</b>	<b>Thèmes</b>
1 (en ligne)	Initiation à la présence attentive
2 (en présentiel)	Effets du stress sur corps et cerveau
3 (en ligne)	Le pilote automatique
4 (en présentiel)	Attention et moment présent
5 (en ligne)	Pensées et émotions
6 (en présentiel)	La bienveillance, se centrer sur les expériences positives
7 (en ligne)	Impulsions et actions
8 (en présentiel)	Confiance en soi, force
9 (en ligne)	Gratitude
10 (en présentiel)	Calme intérieur
11 (en ligne)	S'adapter aux changements
12 (en présentiel)	Ce qui compte vraiment pour toi!

### 3.2.3 *La cueillette de données*

D'après Fortin (2010), le questionnaire est l'un des outils de collecte de données les plus utilisés. Sa souplesse et sa rapidité de réponse possible favorisent son utilisation. Malgré certaines difficultés potentielles (p. ex. taux de réponse, nombre de données manquantes, compréhension des questions de la part des répondants, etc.), nous avons choisi ce mode de collecte de données. Ce choix s'est avéré le plus avantageux compte tenu du contexte de pandémie mondiale et des avantages de cet outil. La principale démarche d'analyse utilisée est l'analyse quantitative et les

données recueillies ont été compilées sous forme de statistiques. L'analyse qualitative des données s'est faite par thème ou sous-thèmes en utilisant des procédés de réduction des données (Paillé et Mucchielli, 2013). Les étudiants (n=29) inscrits au cours Autofinancement ont tous signé le formulaire de consentement.

Pour mesurer les retombées de la pratique de la présence attentive chez les étudiants, différents questionnaires ont été créés avec l'application Google forms<sup>4</sup>. Le lien pour accéder aux questionnaires était envoyé par courriel la veille avec la fiche de l'atelier. Les questionnaires ont tous été remplis anonymement.

Un premier questionnaire a été créé pour mesurer le stress perçu par les étudiants après la méditation. Ce questionnaire, intitulé Échelle visuelle analogique<sup>5</sup>, a été envoyé après chacune des méditations. Cette échelle permettait de mesurer l'état de stress perçu sur une échelle de 1 à 10, 1 étant extrêmement relax et détendu et 10 étant extrêmement stressé et tendu. Les étudiants l'ont rempli douze fois au cours du projet, soit après chacun des ateliers en ligne ou en présence.

Un deuxième questionnaire a été créé pour mesurer l'appréciation de l'atelier et a été envoyé aux participants après chaque atelier de 40 minutes qui incluait une discussion, donc six fois au cours du projet. Il avait pour but d'évaluer les ateliers de pratique de la présence attentive.

---

<sup>4</sup> Google form est une application d'administration d'enquêtes incluse dans la suite bureautique de Google.

<sup>5</sup> L'utilisation de l'échelle visuelle analogique afin de mesurer le stress s'avère un choix intéressant. En effet, l'étude de Kang et Fox (2001) démontre que les échelles visuelles analogiques peuvent être utilisées afin de mesurer le stress.

Un dernier questionnaire intitulé Évaluation du projet de pratique de la présence attentive<sup>6</sup> a été rempli à la fin du dernier atelier. Il avait pour but d'évaluer les effets des ateliers de pratique de la présence attentive selon plusieurs variables.

### 3.2.4 *Application des normes éthiques*

Pour obtenir l'autorisation d'implanter ce projet d'innovation, nous avons reçu une convenance institutionnelle en février 2020 et nous avons obtenu, en septembre 2020, une attestation de conformité éthique du comité d'éthique du programme Performa. À l'inscription, les participants ont rempli un formulaire de consentement de façon libre et éclairée. Les données sont conservées sous clé et sont anonymes.

## 4. ET QUE DISENT LES RÉSULTATS?

Rappelons-nous que notre projet d'innovation pédagogique souhaite répondre à la question suivante : quelles sont les retombées des ateliers de pratique de la présence attentive sur les étudiants et, plus particulièrement, sur la gestion de leur stress? Nous discuterons dans les paragraphes suivants des résultats de l'implantation de ce projet d'innovation.

### 4.1 **Taux de participation aux ateliers**

Le premier objectif que nous souhaitions documenter était l'implantation des ateliers de présence attentive. Tout d'abord, nous avons mesuré le taux de participation aux ateliers de

---

<sup>6</sup> Inspiré de Gagnon, C. (2018).

méditation en ligne qui se sont ajoutés au projet à cause de la COVID-19. Seulement 20 % des étudiants n'ont pas participé en ligne les mardis matin; le reste, oui. En ce qui concerne le taux de participation en classe, celui-ci est de l'ordre de 97 %. Il est important de mentionner que ce résultat est très positif considérant qu'ils ont médité une fois sur deux assis sur une chaise, masque au visage. L'adhésion au projet s'est avérée positive et s'apparente aux résultats d'études similaires (Paquin, 2018). Il serait pertinent de valider si le fait que l'animatrice des ateliers soit une enseignante connue des étudiants aurait pu avoir un impact sur les résultats. Également, il serait approprié de vérifier si le fait que les ateliers soient intégrés à un cours de programme technique au lieu d'un projet de la vie étudiante, à titre d'exemple, a une incidence sur les résultats. Les règles sanitaires imposées par la santé publique en lien avec la COVID-19 ont modifié la taille des groupes classes; il serait intéressant de questionner si la taille des groupes a favorisé une meilleure adhésion au projet.

## **4.2 Appréciation des ateliers**

Dans l'ensemble, les données recueillies sont positives concernant les thèmes des rencontres, les activités de méditation et les discussions. Le tableau 2 présente un aperçu des résultats recueillis.

Tableau 2. Compilation de l'appréciation des ateliers

	Atelier #2 : Effets du stress sur le cerveau	Atelier #4 : Attention et moment présent	Atelier #6 : Positif et bienveillance	Atelier #8 : Confiance en soi	Atelier #10 : Le calme intérieur
Nombre de répondants	25	25	28	23	22
Appréciation du thème	92 % beaucoup aimé ou assez aimé	100 % beaucoup aimé ou assez aimé	79 % beaucoup aimé ou assez aimé	78 % beaucoup aimé ou assez aimé	86 % beaucoup aimé ou assez aimé
Appréciation de la discussion	84 % beaucoup aimé ou assez aimé	96 % beaucoup aimé ou assez aimé	86 % beaucoup aimé ou assez aimé	87 % beaucoup aimé ou assez aimé	73 % beaucoup aimé ou assez aimé
Appréciation de la méditation	96 % beaucoup aimé ou assez aimé	88 % beaucoup aimé ou assez aimé	71 % beaucoup aimé ou assez aimé	57 % beaucoup aimé ou assez aimé <sup>7</sup>	73 % beaucoup aimé ou assez aimé

Les étudiants ont aimé les thèmes et les discussions lors des ateliers en présence; des résultats très gratifiants pour le choix du contenu de ce projet. À l'unanimité ils ont aimé le thème *Attention et le moment présent*, suivi de près par le thème *Les effets du stress sur le cerveau*. Ces ateliers ont permis aux étudiants de mieux comprendre la signification d'être dans le moment présent et d'utiliser la méditation en présence attentive ou bien les différents apprentissages partagés pour les aider à diminuer le stress. Ces deux thèmes sont en lien avec les résultats de l'impact de la présence attentive sur le stress (Gosselin et Turgeon, 2015).

---

<sup>7</sup> Lors de cet atelier, il y a eu une problématique avec la vidéo de la méditation.

### **4.3 Le plus apprécié des ateliers**

Nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils avaient le plus apprécié comme activité lors des ateliers. Pour 44 % d'entre eux, la méditation comme activité lors des ateliers a été la plus appréciée; pour 32 %, les méditations et les discussions ont été les plus appréciées; alors que 24 % ont répondu avoir le plus apprécié les discussions avant ou après la méditation.

### **4.4 Le moins apprécié des ateliers**

En regroupant par thème les réponses à cette question ouverte, nous pouvons obtenir ces résultats : 42 % ont moins apprécié le bruit environnant et l'aménagement de la classe; 21 % ont moins apprécié certaines méditations (p. ex. voix, silence); 16 % ont moins apprécié les méditations longues; 16 % ont moins apprécié les méditations au début du cours; et 5 % ont moins apprécié les discussions lors des ateliers. Les réponses à cette question démontrent que le bruit et les espaces non flexibles (règles sanitaires) en classe ont affecté les activités lors des ateliers.

Ce sont des informations nouvelles pour ce type de projet en ce qui concerne la clientèle collégiale, non clinique. Cela nous permet de constater que les étudiants ont apprécié les ateliers de méditation et les discussions. Le fait qu'ils se connaissent bien (étudiants de troisième année) a favorisé des discussions avec des échanges très riches, ce qui pourrait avoir une incidence sur ces résultats.



#### **4.5 La pratique de la présence attentive au quotidien**

Notre deuxième objectif était de documenter la mise en place des ateliers de présence attentive. Tout d'abord, 75 % des participants ont pratiqué la présence attentive dans leur quotidien, tandis que 25 % n'ont pas adhéré à la pratique. De ceux qui ont mis en pratique la présence attentive, 24 % ont marché en présence attentive, 8 % ont pratiqué des respirations durant la journée, 8 % ont médité et 8 % ont pratiqué la présence attentive en mangeant.

#### **4.6 La pratique de la méditation à la maison**

Plus du trois quarts des participants ont aimé pratiquer la méditation à la maison, alors que seulement 16 % n'ont pas pratiqué la méditation à la maison, ce qui correspond à la non-participation aux méditations en ligne. Près d'un étudiant sur deux a pratiqué la méditation à la maison au moins une fois par semaine, en dehors des ateliers en ligne du mardi, et plus du tiers ont médité à l'occasion.

#### **4.7 Le taux d'intérêt à poursuivre la pratique des exercices appris en ateliers**

À 88 %, les étudiants souhaitent poursuivre la pratique des exercices appris lors des ateliers alors que 12 % ne poursuivront pas.

L'adhésion à la pratique de la présence attentive s'est avérée positive tout au long du projet. Les participants ont pratiqué des exercices de présence attentive à la maison, ce qui montre l'intérêt envers cette pratique et les bienfaits anticipés. Selon Biegel et al. (2014), l'apprentissage de la pratique attentive permet d'outiller les adolescents à mieux s'adapter et à développer un sentiment

de bien-être. Les différents ateliers les ont aidés à mieux gérer leur stress au quotidien. Nous pensons que le fait de méditer entre collègues en classe fut favorable, car 85 % ont un intérêt à poursuivre la pratique de la méditation en classe.

En observant des équipes de travail, nous avons constaté une diminution des tensions entre les coéquipiers, une plus grande écoute et une meilleure gestion des priorités. Et malgré le contexte de la COVID-19, aucun étudiant n'a abandonné sa session. Nous savons que la pratique régulière de la méditation basée sur la présence attentive aide à réduire les symptômes associés au stress, tout en améliorant leur santé psychologique de manière globale. La méditation permet d'élargir le focus de son attention et, par conséquent, de voir l'expérience actuelle dans un ensemble plus large de perceptions tout en relativisant son expérience (Malboeuf-Hurtubise et Lacourse, 2016). Il aurait été intéressant de questionner les étudiants sur ces éléments.

#### **4.8 Les impacts de la participation aux ateliers sur la gestion du stress**

Notre troisième objectif était de déterminer les effets des ateliers de présence attentive sur la gestion du stress. À la suite des six semaines d'ateliers de pratique attentive basée sur la méditation, 84 % des participants ont constaté un impact sur la gestion de leur stress. Ils ont mentionné qu'en pratiquant les méditations et les exercices proposés, accompagnés des discussions de groupe, ils ont appris à mieux gérer leur stress dans la vie de tous les jours.

Nous leur avons demandé quels impacts les ateliers ont eu sur la gestion de leur stress. Ils ont appris à vivre dans le moment présent (15 %); à mieux respirer (11 %); à mieux se concentrer sur ce qui est important (11 %); à mieux comprendre le stress (11 %); à prendre du temps pour soi

(58 %), soit de loin l'apprentissage le plus récurrent chez les répondants. Par prendre du temps pour soi, certains ont donné les exemples suivants : lire, marche en nature, parler avec un ami.

En ce qui concerne le niveau de stress perçu par les étudiants après les méditations, les résultats démontrent que suite aux méditations en présence, la moyenne de stress perçu après les ateliers se situe entre 4,1 et 5,0 et la moyenne de stress perçu après les ateliers en ligne se situe entre 3,4 et 4,8, sur une échelle de 0 (très relax) à 10 (très stressé). De plus, nous constatons que les données ne démontrent pas de différence significative entre les différents ateliers (thèmes des méditations). Selon notre interprétation des résultats, ou bien les ateliers (en présence ou en ligne) n'affectent pas le niveau de stress ou bien la façon de mesurer le stress ne permet pas un niveau de précision qui permettrait peut-être d'observer des différences significatives.

Ces résultats indiquent que l'apprentissage de la pratique de la présence attentive ainsi que les discussions aident les étudiants à mieux gérer leur stress dans la vie de tous les jours. Parmi les bienfaits observés de la pratique de la présence attentive dans les écrits scientifiques, on retrouve une amélioration de l'autorégulation (Semple, 2010), une diminution des symptômes physiques liés au stress et une meilleure prise de conscience de ses émotions, habiletés nécessaires à la gestion du stress (Gosselin et Turgeon, 2015), ce qui corrobore les résultats de notre expérimentation.

Notons que les ateliers de présence attentive ont permis aux étudiants de développer des pratiques (p. ex. la respiration, prendre du temps pour soi, la méditation) auxquelles ils pourraient avoir recours, notamment lorsqu'ils feront face à des difficultés (Grégoire, Lachance et Richer, 2016). La pratique de la présence attentive permet une plus grande source de calme, de partager

une expérience humaine et d'améliorer la concentration (Hjeltnes et al., 2015), ce qui correspond aux commentaires des étudiants concernant les impacts des ateliers sur la gestion de leur stress.

## 5. CRITIQUE DE LA DÉMARCHE

### 5.1 Les limites

Le projet d'innovation a certaines limites, telles que l'absence de suivi post-projet qui pourrait permettre de valider les acquis et les effets à long terme de la pratique de la présence attentive. Étant donné les difficultés d'interprétation de certaines questions, un groupe de discussion pour évaluer certains aspects aurait été pertinent.

Les attentes de la praticienne-chercheuse par son engagement dans le projet, son dynamisme ainsi que la relation de confiance avec les participants pourraient avoir eu un impact sur les résultats. Les étudiants ont pu avoir un biais favorable en répondant aux questionnaires.

Les retombées de la pratique de la présence attentive sur les performances cognitives et sur la santé mentale (anxiété, dépression) ne sont pas discutées dans ce projet. Également, les ateliers de méditation en ligne, adaptation liée à la COVID-19, ont affecté le taux de participation de la moitié des ateliers, ce qui a peut-être influencé certains résultats.

### 5.2 Les retombées

Les résultats et les commentaires recueillis dévoilent que la pratique est appréciée par les étudiants. L'adhésion et la participation des étudiants tout au long du projet sont des retombées inattendues. Également, la conception des ateliers, qui peuvent être transférés à d'autres contextes

tel que l'expérimentation en modalités hybrides (synchrone et asynchrone), permet de voir que cela n'a pas affecté les résultats. Cette étude contribue à l'avancement des connaissances de diverses façons. Sur le plan pratique, elle introduit une pratique novatrice élaborée spécifiquement pour les étudiants du niveau collégial.

Ce projet d'innovation pédagogique s'avère pertinent et intéressant, car l'évaluation des retombées de la pratique de la présence attentive intégrée dans un programme technique au collégial est novatrice. La poursuite en classe semble susciter un intérêt marqué de la part des participants et ce type de projet peut très bien s'intégrer au début d'un cours. Les résultats de cette étude ont mis en perspective les obstacles de l'implantation d'un projet d'innovation pédagogique, et ce, en contexte de pandémie. Pour conclure, il serait intéressant de valider les impacts de la présence attentive sur le développement des attitudes professionnelles et sur le climat de classe dans un contexte d'apprentissage au collégial.

## CONCLUSION

Par le biais de la démarche de SoTL proposée par Bélisle et al. (2016), nous avons réalisé un rapport d'innovation sous la forme d'un article de vulgarisation scientifique. Au début de l'article est présenté le contexte pédagogique d'où émane le projet. À partir de cette constatation, une question de recherche a découlé : quelles sont les retombées des ateliers de pratique de la présence attentive sur les étudiants et plus particulièrement, sur la gestion de leur stress? Afin de répondre à cette question, nous avons mis sur pied douze ateliers de pratique de présence attentive auprès d'un groupe d'étudiants de TGIL du Cégep de Saint-Jérôme.

Dans cet article, nous vous présentons deux concepts-clés du cadre de référence de ce projet : la présence attentive et le stress. Pour présenter le premier concept-clé, la présence attentive, nous avons défini le terme utilisé dans le projet (Grégoire, Lachance et Richer, 2016), ce qu'est la présence attentive (Bishop et al., 2004) et nous avons présenté la pratique de la présence attentive par la méditation (Poitras, 2017). Nous vous avons également présenté le deuxième concept-clé, le stress (Lazarus et Folkman, 1984).

La troisième partie de l'article dévoile la mise en œuvre du projet, notamment la sélection des participants, la conception et l'implantation des ateliers de présence attentive. Le format des rencontres ainsi que le matériel utilisé ont été présentés. Et pour terminer cette partie de l'article, nous avons présenté la méthodologie, soit les outils de cueillette de données créés et utilisés pour évaluer les retombées du projet.

La quatrième partie de l'article portait sur l'évaluation du changement. Les réponses aux questionnaires de recherche ont permis de répondre à la question de recherche et de démontrer que la pratique de la présence attentive peut aider les étudiants à mieux gérer leur stress. Les étudiants ont particulièrement aimé l'atelier sur le thème *Attention et moment* et celui sur *Les effets du stress sur le cerveau*. Certaines adaptations ont dû être apportées en cours d'implantation à cause de la pandémie de COVID-19; plus spécifiquement, certains ateliers se sont déroulés en ligne plutôt qu'en classe.

La cinquième partie de l'article, intitulée la discussion, nous a permis d'analyser les résultats au regard des écrits scientifiques touchant les concepts-clés de ce projet d'innovation. Et pour terminer, les retombées et les limites de la démarche d'innovation sont clairement énoncées et en cohérence avec les résultats obtenus.

Finalement, il est important de s'interroger sur les perspectives de cette innovation pédagogique. Ces résultats positifs sur la pratique de la présence attentive nous confirment qu'elle s'ajoutera à notre coffre à outils pédagogiques. Nous considérons que cette innovation pédagogique est un outil qui peut favoriser le développement des attitudes professionnelles et le climat de classe dans un contexte d'apprentissage au collégial.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre, *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (p.75-108). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. et Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(5), 855–866.  
<https://doi.org/10.1037/a0016241>
- Berghmans, C. et Herbert J.D. (2010). *Soigner par la méditation : thérapies de pleine conscience*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Fortin, M.F. (coll. Gagnon, J.) (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation. 426-454.  
(Ouvrage original publié en 2006)
- Frodl, T. et O'Keane, V. (2013). How does the brain deal with cumulative stress? A review with focus on developmental stress, HPA axis function and hippocampal structure in



humans. *Neurobiology of disease*, 52, 24–37. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.nbd.2012.03.012>

Gagnon, C. (2018). *Évaluation de l'efficacité du programme « Être étudiant en pleine conscience »*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec, Trois-Rivières, Canada. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8763>

Gaudreault, M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016. Montréal : Fédération des cégeps. Repéré à [https://fedeccegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport\\_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale\\_2018.pdf](https://fedeccegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018.pdf)

Gosselin, M.-J. et Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, 43(2), 50–65. <https://doi.org/10.7202/1034485ar>

Grégoire, S., Lachance, L. et Richer, L. (2016). *La présence attentive, mindfulness: État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2016).

Hjeltnes, A., Binder, P.E., Moltu, C. et Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction

- program for university students with academic evaluation anxiety. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 10(1), 27990. Repéré à <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26297629/>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. doi : 10.1093/clipsy/bpg016
- Kang, D.-H. et Fox, C. (2001). Th1 and Th2 cytokine responses to academic stress. *Res. Nurs. Health*, 24, 245-257. <https://doi.org/10.1002/nur.1027>
- Kirschbaum, C., Pirke, K. M. et Hellhammer, D. H. (1993). The Trier Social Stress Test a tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology*, 28(1-2), 76–81. Repéré à <https://doi.org/10.1159/000119004>
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York; Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9>
- Lesage, A., Bernèche, F. et Bordeleau, M. (2010). *Étude sur la santé mentale et le bien-être des adultes québécois : une synthèse pour soutenir l'action*. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (cycle 1.2), Québec, Institut de la statistique du Québec, 104 p. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/etude-sur-la-sante-mentale-et-le-bien-etre-des-adultes-quebecois-une-synthese-pour-soutenir-laction-enquete-sur-la-sante-dans-les-collectivites-canadiennes-cycle-12.pdf>

- Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, E. (2016). *Mission méditation, pour des élèves épanouis, calmes et concentrés*. Montréal, Canada : Éditions Midi Tente. (Ouvrage original publié en 2016)
- Martineau, M., Beauchamp, G. et Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165–182.  
<https://doi.org/10.7202/1040249ar>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, France: Armand Colin.
- Paquin, L. (2018). *Évaluation de l'implantation des effets d'un programme de « réduction du stress basée sur la pleine conscience » auprès d'adolescents en milieu scolaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12098/Paquin\\_Louise\\_DPS\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12098/Paquin_Louise_DPS_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Poitras, L. (2017, 1 septembre). Le leadership de pleine conscience : une stratégie efficace pour les gestionnaires. Dans *Revue RH*, 20, (3). Repéré à <https://ordrecrha.org/ressources/revue-rh/volume-20-no-3/leadership-de-pleine-conscience-une-strategie-efficace-pour-les-gestionnaires>

- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. et Miller, L.F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child Family Study*, 19, 218-229.
- Souza-Talarico, J.N., Marin, M., Sindi, S. et Lupien, S.J. (2011). Effects of stress hormones on the brain and cognition: Evidence form normal pathological aging. *Dementia and Neuropsychologia*, 5(1), 209-237. doi: 10.1016/j.bandc.2007.02.007
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. et Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>